

La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la “sobre-edad” en Brasil*

Rosângela Saldanha Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso

Xavier Rambla

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El sistema escolar brasileño tiene elevada participación (mas de 60%) de estudiantes con una edad cronológica superior a la edad escolar correspondiente al curso en que se han matriculado (fenómeno de la “sobre-edad”). En este artículo queremos indagar los mecanismos causales de la “sobre-edad”, desde una perspectiva sociológica, indagando si sus causas estriban en una estructuración concreta de las acciones sociales y las normas que constituyen la estructura social. Nuestra hipótesis argumenta que una de las causas de la “sobre-edad” es el efecto primario de la distancia cultural establecida entre el sistema escolar y el origen socioeconómico de los estudiantes, en especial de los negros. Sin embargo, también se observa otra causa que opera a través del efecto secundario de las decisiones individuales. Ciertamente, los individuos de estos orígenes sociales toman la decisión de continuar repitiendo los cursos que les quedan pendientes, pero sus resultados académicos y sus expectativas de futuro se resienten ante las dificultades que les esperan en este camino. En las encrucijadas escolares parecen exacerbarse los sesgos de clase y etnia debido a la desigual percepción de las ventajas y de los inconvenientes de continuar los estudios. Nuestro análisis, por tanto, da cuenta de estas circunstancias a partir de las acciones sociales y de sus condicionantes estructurales (cf. el modelo de Boudon, 1983; Goldthorpe, 1996).

Correspondência:

Rosângela Saldanha Pereira
Av. Marechal Deodoro, 1055, ap 801
78005-101 – Cuiabá – MT
e-mail: rosald@superig.com.br

Palabras clave

Desigualdad educativa – Etnicidad – “Sobre-edad”.

* Esta publicación es un producto del proyecto “EDUTODOS — Progresos y limitaciones de la Educación para Todos en América Latina” (Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España, EDU2008-00816).

Reproduction of educational inequalities in the 'above-age' phenomenon in Brazil*

Rosângela Saldanha Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso

Xavier Rambla

Universitat Autònoma de Barcelona

Abstract

Brazil's school system has a high above-age rate, that is, a high percentage (over 60%) of students whose age is above the school age expected for the school year they are enrolled in. In this article we look into the mechanisms responsible for above-age from a sociological perspective, and inquire whether its causes are found both in the way social actions are structured and in the norms that make up the social structure. Our hypothesis is that the major cause for above-age is found in the cultural gap between the school system and the students' disadvantaged social and financial background, especially those with African descent. However, another cause observed derives from individual decisions. Certainly, individuals with this social background decide to take up again the subjects they have not yet passed, but their academic results and their expectations for the future suffer from the difficulties awaiting along their schooling. Class and ethnic slant seem to aggravate due to students' differing perceptions on the advantages and disadvantages in continuing with their studies. Our analysis, therefore, shows these circumstances considering social actions and structural conditions (cf. el modelo de Boudon, 1983; Goldthorpe, 1996).

Keywords

Educational inequality – Ethnicity – Above-age.

Contact:

Rosângela Saldanha Pereira
Av. Marechal Deodoro, 1055, ap. 801
78005-101 – Cuiabá – MT
e-mail: rosas@superig.com.br

** This study is placed within the framework of the project "EDUTODOS — Progresos y limitaciones de la Educación para Todos en América Latina" (Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España, EDU2008-00816).*

El Brasil todavía presenta unos niveles educativos inferiores a los patrones internacionales. A pesar del crecimiento de su producto real por cápita en un 12,8%, y del incremento de la escolaridad media de la población y de la cobertura escolar, durante la década de 1990 su estructura social siguió reproduciendo, e incluso ampliando, las desigualdades educativas entre clases sociales, regiones y categorías étnico-raciales.

Tras la democratización, otro importante progreso se cifró en el acceso universal a la educación. Así, el país llega a 2005 con cerca de 37 millones de alumnos matriculados en la enseñanza obligatoria, de los cuales el 90% estudia en escuelas públicas, y con 8,2 millones en la enseñanza media. Al progreso alcanzado en la oferta de plazas, con todo, se sobreponen nuevos desafíos. Además de que todavía queda un porcentaje residual de niños y jóvenes fuera de la escuela, entre los matriculados también figuran aquellos que no aprenden, que progresan muy despacio, repiten el año y acaban abandonando los estudios. De cada grupo de 100 estudiantes que ingresan en el primer curso de la enseñanza obligatoria, apenas 59 la concluyen, y tardan una media de 10,2 años para completar ocho cursos. En los ciclos secundarios la tasa de finalización cae hasta un 53%, y cerca del 77% de estos graduados obtiene su título con una edad superior a la esperada.

Es innegable que el país ha avanzado mucho en la cobertura; sin embargo, hay que recorrer todavía un largo camino para asegurar que todos los ingresados lleguen al final de los ciclos obligatorios. El reto es aun mayor para ampliar las plazas de la enseñanza superior, ya que tan solo un 11% de jóvenes de 18 a 24 años tiene acceso a la universidad.

La pauta de expansión del sistema educativo brasileño también sobresale por su carácter excluyente y desigual. De hecho, el proyecto de modernización conservadora iniciado en los años treinta ha contribuido ciertamente, si no ha provocado, estas fracturas sociales, regionales y étnico-raciales. Su hegemonía compromete la justicia

social y la democracia en el país en tanto en cuanto estas mismas asimetrías abismales debilitan el poder de estos colectivos excluidos, cuya representación política tropieza con enormes obstáculos para transmitir sus demandas y reivindicaciones. Esta misma división tan desigual del poder político y asociativo erosiona las posibilidades del mismo sistema democrático, principalmente cuando se trata de impulsar políticas distributivas. Todo ello también empuja a una parte de la juventud a buscar alternativas en actividades delictivas, como el tráfico de armas o de estupefacientes. Estas prácticas, a su vez, amenazan tanto las formas autónomas de organización popular en las comunidades pobres como la misma soberanía del estado brasileño, que se ve impotente para controlar las remotas fronteras de su territorio y las extensas áreas de sus ciudades.

Colocamos el punto de partida de nuestra investigación en este escenario de unas desigualdades educativas persistentes, incluso exacerbadas en algunos aspectos, en una circunstancia de coyuntura económica expansiva y de oferta escolar creciente. Asumimos que la educación es un recurso inestimable para mejorar las condiciones de vida y consolidar la democracia, muy necesario y difícilmente prescindible en el caso brasileño, pero evitaremos la confianza excesiva de quienes la convierten en la única vía. Por ello desagregaremos nuestro análisis por las dimensiones étnico-raciales, socioeconómicas que nos permitan dar cuenta de este complejo de factores de la vulnerabilidad social encarnados en varios ámbitos a un mismo tiempo.

En este artículo presentamos las primeras conclusiones de este análisis esbozando sus conceptos, resumiendo la evidencia general sobre las desigualdades educativas en Brasil, y subrayando algunas señales del efecto de las estrategias individuales. Hemos adoptado las técnicas de investigación cuantitativas, sobre todo estadísticas descriptivas y regresiones lineales. Los datos son de la Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar, del Censo Demográfico (del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), y del Sistema de Ava-

lição da Educação Básica e Censo Escolar (de Ministério da Educação).

Marco teórico

Nuestra investigación se inspira en el enfoque antirracista de la sociología de la educación, para el cual es insostenible la separación de las desigualdades étnicas de otras divisiones sociales. Pero este planteamiento general necesita muchas precisiones más detalladas, que hemos buscado en el concepto de los ‘mecanismos causales de las desigualdades duraderas’ de Charles Tilly (1998). Avanzamos también la idea de que dos de estos mecanismos causales, el acaparamiento de oportunidades y la emulación, demuestran un notable poder explicativo en este campo.

Así pues, entendemos que la distribución sesgada de unos determinados recursos entre las clases sociales y entre los grupos étnicos es el resultado de una serie de mecanismos causales (Tilly, 1998). De todos ellos, el acaparamiento de oportunidades y la emulación marcan la pauta de las desigualdades educativas. En la medida en que el acaparamiento consiste en un monopolio de las oportunidades por parte de un grupo, es bien visible en un país cuya población no tiene acceso universal a la escuela. En Brasil la universalización del derecho a la educación en la Constitución de 1988 y la expansión educativa de los años noventa han atenuado notablemente la influencia de este mecanismo. No obstante, la aguda segregación escolar que escinde las escuelas según la composición social de su alumnado es todavía una importante muestra de acaparamiento. Los estudios internacionales indican que esta segregación perjudica los rendimientos académicos de los menos aventajados a través del denominado ‘efecto iguales’, el cual es devastador en las escuelas públicas de las extensas zonas urbanas de construcciones miserables, infraestructuras deficientes y servicios públicos insuficientes.

Pero la emulación también deja su impronta. Este fenómeno consiste en trasplantar

unas reglas de comportamiento dotadas de prestigio social a unos sujetos que no disponen de los atributos favorecidos por dicho prestigio social. La sociología ha estudiado muchas de sus manifestaciones, como por ejemplo el consumo ostentoso de Thorstein Veblen, la construcción social del ‘pobre’ según Georg Simmel, los grupos de referencia de Robert Merton, la dinámica entre los establecidos y los excluidos de Norbert Elias, o la distinción de Pierre Bourdieu.

A esta tradición intelectual, Tilly (1998) ha añadido dos ideas trascendentales para nuestro análisis. En primer lugar, proponiendo una definición muy amplia de la emulación – como una extensión de reglas sociales dentro de una jerarquía –, da cabida a la posibilidad de que las políticas públicas induzcan expresamente a la emulación. Por ejemplo, este sería el caso de las medidas dirigidas a los pobres si éstas tan solo son, como veía Simmel, una expresión del consenso colectivo sobre el mínimo social. El acuerdo sobre qué condiciones de vida son dignas sitúa a los pobres ante un verdadero dispositivo disciplinario de normas educativas y condicionales, las cuales les imponen un abanico de obligaciones sobre qué deben hacer para ser merecedores de la asistencia social.

En segundo lugar, la emulación también radica en las comparaciones entre clases sociales que dan lugar a la hipercorrección de las clases medias advenedizas en el mundo de la alta cultura, o al rechazo de la alta cultura por parte de muchas personas de clase obrera, tal como hacía notar Bourdieu (1979, 1989) en sus clásicos estudios sobre el consumo cultural y las universidades de elite. Además, las políticas públicas pueden poner en marcha unas determinadas manifestaciones de la emulación instaurando unas determinadas normas sociales que inducen a la comparación entre los grupos menos y los grupos más favorecidos. De hecho, estas comparaciones jerárquicas se vislumbran tras los contratos de inserción social, tras las transferencias monetarias condicionadas, tras la educación compensatoria centrada en el déficit

escolar, o tras los programas de activación de las personas que han padecido un desempleo de larga duración.

En Brasil la educación de las clases populares y de las minorías étnicas padece los estragos de la emulación por muchas vías. Varios investigadores han llamado la atención sobre una serie de estrategias de legitimación política que colocan a las masas empobrecidas del país ante el espejo de unas normas culturales supuestamente superiores a su vida cotidiana y absolutamente ajenas a esta realidad. Se trata de un ejemplo de emulación intencionada que opera a través de la naturalización y la neutralización de las desigualdades. Para Reis (2000) y Reis y Moore (2005), la naturalización consiste en que las elites asumen la existencia de la pobreza pero se desentienden de su responsabilidad atribuyéndolas a un funcionamiento imperfecto del estado. Asimismo, Kowaricz (2005) arguye que la evidencia de las desigualdades es neutralizada por medio de la misma presentación estadística y mediática del fenómeno como una realidad ajena. En ambos casos, por tanto, no sólo se omiten varios factores materiales bien documentados de la fractura social (migraciones debidas a las crisis agrarias, extensión del empleo informal, un sistema fiscal regresivo), sino que también se sitúa la clave del problema en los comportamientos inapropiados de los pobres, y eventualmente de los trabajadores sociales.

En estas condiciones, el fracaso escolar y las dificultades para estudiar durante la vida adulta son susceptibles de convertirse en uno más de los estigmas con que se culpa a las mismas víctimas. Los datos revelan que, a pesar de que se han multiplicado las plazas escolares y de que han proliferado los cursos nocturnos para repescar a los desertores de años anteriores, la mayoría de ellos, especialmente aquellos que se clasifican en la categoría de color 'negro', no han obtenido mucho provecho de estas oportunidades. Pero en estas omisiones y posibles reproches justificativos se observa asimismo cómo la emulación también arraiga en las prácticas educativas cotidianas. Goldthorpe

(1996; 1997; 1999) nos permite distinguir dos efectos de esta emulación práctica que son vigentes en el contexto de un sistema educativo expansivo pero muy fracturado.

Un efecto primario de la emulación práctica radica en las distancias culturales entre la educación escolar y familiar. Bourdieu y Passeron (1971), Bourdieu (1993), Bernstein (1990; 1996) y Bernstein y Solomon (1999) han demostrado que este efecto explica el grueso de las desigualdades educativas – al menos, en mucha mayor medida que las insuficiencias presupuestarias, las orientaciones pedagógicas o las lagunas organizativas. En pocas palabras, estos sociólogos han observado que la continuidad cultural entre las familias de clase media (sobre todo, profesionales) y las escuelas es uno de los principales acicates del éxito académico de su prole; en cambio, la discontinuidad se transforma en un obstáculo para las chicas, y especialmente los chicos, de clase obrera, de origen rural o pertenecientes a muchas minorías étnicas subordinadas por su carácter inmigratorio o indígena. Esta desventaja se mantiene por encima de las pedagogías y de los modelos de gestión, puesto que la distancia cultural se plasma en carencias de información al enfrentarse con los profesionales de la educación y en sensaciones de alienación con respecto a la escuela.

Muchos estudios han puesto de relieve el efecto secundario que emerge de las decisiones sobre la continuación de los estudios en las encrucijadas escolares (Boudon, 1983; Willis, 1981; Aggleton; Whitty, 1985; Gambetta, 1996; Erikson *et al.*, 2005). A grandes rasgos, dicho efecto se observa en la mayor inclinación hacia el abandono de los menos aventajados, ya sea porque valoran más otros atributos sociales ajenos a la escuela (un empleo, la moda juvenil, una identificación machista de los estudios con la debilidad) o porque las alternativas laborales ofrecen mayores garantías a quienes en las aulas se sienten “como un pez fuera del agua” (Bonal *et al.*, 2004). Este hecho desvela una importante mediación institucional del efecto secundario, ya que el abandono pre-

matureo de los estudiantes de origen más humilde y ‘minoritario’ acaba siendo significativamente menor en los sistemas educativos que adelantan la educación comprensiva a la educación infantil, retrasan la bifurcación de la enseñanza secundaria en itinerarios académicos y profesionales, y dotan de becas a la educación secundaria post-obligatoria (Jonsson; Erikson, 2000; Willms; Sommers, 2001; OCDE; UNESCO/UIS, 2003; Breen; Jonsson, 2005). En este sentido, parecen darse varias interacciones empíricas entre la emulación intencionada derivada de ciertas decisiones o no-decisiones políticas, y la emulación práctica que opera en la vida cotidiana de los grupos desfavorecidos.

En cuanto a la “sobre-edad”, se entrevé una influencia indirecta del efecto primario, ya que en Brasil las desigualdades educativas se reproducen entre generaciones en la inmensa mayoría de los indicadores educativos. Con todo, el motor de la “sobre-edad” parece ser el efecto secundario, tanto en lo que respecta a las decisiones individuales como a su mediación institucional. Salta a la vista que la “sobre-edad” es el producto de unas decisiones conscientes de quienes persisten en su empeño por obtener las credenciales educativas tras la edad cronológica oficial; asimismo, es interesante estimar hasta qué punto las características institucionales pueden condicionar sus estrategias. En una primera aproximación, para descifrar la incidencia de estas constricciones ambientales revisaremos brevemente las disparidades regionales, la distribución de la “sobre-edad” entre varias categorías sociales y las modulaciones de las aspiraciones educativas.

Primeros indicios: educación, desigualdad y etnicidad en Brasil

Este apartado contiene una descripción de las desigualdades educativas en Brasil enfatizando varios sesgos que escinden a la mayoría (sociopolítica) ‘blanca’ de la minoría (sociopolítica) ‘negra’. Algunos de ellos proporcionan unos primeros indicios de la influencia de los mencionados efectos primarios y secundarios.

En 2004 el país contaba con una población aproximada de 182 millones de habitantes, de los cuales el 51,4% se autodeclaraba blanco, el 48% negro¹, el 0,4% amarillo y el 0,2% indígena. El Brasil tiene un nítido patrón étnico-racial de distribución regional, ya que los blancos son mayoría en las regiones más prósperas (Sudeste y Sur), mientras que los negros predominan en las regiones más pobres (Nordeste y Norte). En la Tabla 1 se observa que en la región Sur, cuyo peso específico conjunto asciende al 15,3% de la población nacional, un 83% de habitantes se autodenomina ‘blanco’ en el censo. En la región Sudeste, la de mayor peso específico conjunto (43,7%), se atribuye esta misma categoría de color un 61% de personas registradas. En cambio, en el Nordeste, donde reside cerca del 30% de la población brasileña, y en el Norte, éste con un 5% de peso demográfico total, un 70% de habitantes se declara negro.

Tabla 1: Distribución de la población blanca y negra por grandes regiones.

Población	Blanca	Negra
Brasil	52%	48%
Norte	24%	76%
Nordeste	30%	70%
Sudeste	61%	39%
Sul	83%	17%
Centro Oeste	43%	57%

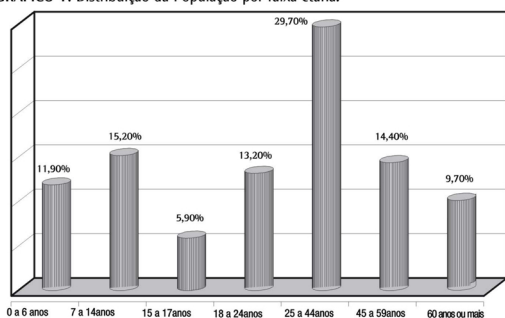
Fuente: IBGE/PNAD, 2004

En estos momentos la demografía brasileña experimenta la fase conocida como la “ventana de oportunidades”, puesto que la población en edad activa tiende a aumentar. Naturalmente, este hecho redundará en una mayor cantidad de recursos humanos y de contribuyentes a la seguridad social, así como en una demanda educativa creciente. (Gráfico 1)

Hasta la franja de los 44 años la composición étnica de los colectivos blanco y negro es análoga, pero se bifurca más arriba debido a la disparidad en la esperanza de vida.

1. Para abreviar, en este estudio adoptamos la convención de incluir en la categoría ‘negras’ todas aquellas personas que se autodeclaran ‘pardas’ (o mestizas) y ‘pretas’ conforme la clasificación del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (Cursiva) De todos modos, el mismo IBGE ha demostrado que las condiciones de vida de estos subgrupos son muy parecidas.

GRÁFICO 1: Distribuição da População por faixa etária.



Fuente: IBGE/PNAD, 2004.

Según datos del Atlas Racial Brasileiro (2005), en 2000 las mujeres blancas disfrutaban de una razonable expectativa de vivir 73,8 años al nacer, mientras que las mujeres negras tenían que contentarse con 69,5 años; en cuanto a los hombres, el horizonte de los blancos llegaba a los 68,2 años y el de los negros a 63,2 años. Como es bien sabido, esta desigualdad refleja sobre todo un acceso más restringido a los servicios sanitarios y educativos, pero también a infraestructuras como el agua corriente o el saneamiento doméstico.

La Tabla 2 registra el extremo inferior de la distribución del ingreso entre inicios y fines de los años noventa. Revela una pauta general de la estructura social brasileña, en la medida que los negros han padecido desde hace tiempo muchas más adversidades económicas que los blancos. Su mayor peso relativo entre los colectivos pobres e indigentes es elocuente en ambos momentos. Asimismo, la tabla refleja una mejora general por

cuanto disminuye la frecuencia de estos problemas entre un primer momento de crisis aguda y de severos ajustes estructurales y un segundo momento de crisis más suave y de inicios de unas políticas sociales compensatorias. Con todo, es inevitable notar que los blancos progresaron proporcionalmente más que los negros a lo largo de aquellos años.

En el Gráfico 2 se puede contemplar un corte transversal del momento más cercano, ya que informa sobre la distribución de la población por los tramos del diez por ciento de la renta (deciles) y por los 'colores' de la taxonomía del IBGE. Las proporciones de blancos y negros en cada tramo de ingreso dibujan una pendiente entre los pisos inferiores, donde los negros son mayoría, y los superiores, donde los blancos ocupan la mayor parte. Las tres cuartas partes del diez por ciento más rico de la población brasileña se ubican como blancos en esta clasificación oficial; correlativamente, las tres cuartas partes del diez por ciento más pobre se ubican como negros en la misma clasificación. Entre-medio, la proporción de blancos perfila una escalera ascendente con los deciles de renta como escalones.

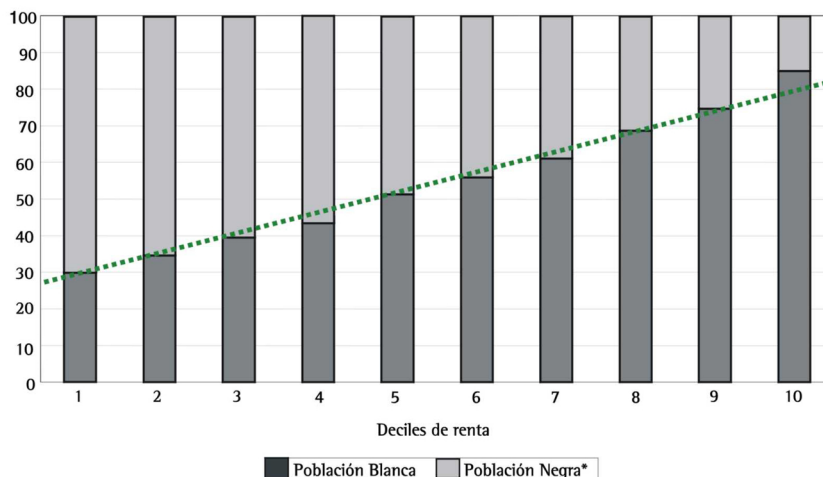
La Tabla 3 muestra un cierto paralelismo entre las desigualdades económicas y las desigualdades educativas que abren una falla entre la mayoría 'blanca' y la minoría sociopolítica 'negra' del país. En analfabetismo y en años medios de estudio también los negros salen peor parados que los blancos. Son notorios asimismo los avances generales en estos dos

Tabla 2: Proporción y número de pobres e indigentes, por color.

	Proporción (% de la población total)		Número de personas		
	1992	1999	1992	1999	99/92 (%)
POBRES					
Total	41	34	57.329	52.866	-8
Blancos	29	23	22.109	19.008	-14
Negros	55	48	35.099	33.638	-4
INDIGENTES					
Total	19	14	27.130	22.329	-18
Blancos	12	8	8.966	6.961	-23
Negros	29	22	18.092	15.374	-15

Fuente: IPEA, con base en el IBGE /PNAD, 1992 y 1999.

Gráfica 2: Distribución de la población por deciles de renta y por color.



Fuente: PNAD, 1999.

indicadores, pero la fractura étnica mantiene una misma profundidad.

Con la Tabla 4 radiografiamos las desigualdades educativas entre grupos étnicos dentro de categorías sociales homogéneas por otros factores. Los datos revelan unas veces la superposición de categorías desaventajadas y otras una tozuda persistencia de las divisiones. Esta superposición se debe al predominio indiscutible de la distancia educativa entre ricos y pobres. Si una fosa abismal separa los extremos de la distribución del ingreso, y los ‘colores’, las zonas, los sexos o las edades coinciden con estos extremos de riqueza y pobreza, estas otras categorías por fuerza reciben una dotación económica desigual.

No es ninguna sorpresa observar fracturas urbano-rurales y étnicas por este motivo, si bien

su huella es menor. El caso no es tan grave al comparar a hombres y a mujeres, o bien a jóvenes y adultos. Pero la tendencia no muestra la igualación que la expansión educativa podría haber conllevado, sino más bien una inercia de los sesgos educativos entre grupos. Así, a fines de los años noventa los pobres todavía estaban más rezagados que una década antes; asimismo, los mapas étnico y territorial del analfabetismo preservaban las mismas distancias relativas. En definitiva, al empezar el milenio había veinte veces más analfabetos pobres que ricos, así como dos y pico veces más analfabetos negros que blancos, o también rurales que urbanos.

Efectos primarios: origen social, ‘color’ y resultados educativos

En Brasil la segregación escolar permite que los habitantes de los mejores barrios, y los estudiantes de las mejores escuelas, acaparen ventajas infinitas respecto a los habitantes y a los estudiantes de sus tristemente célebres “favelas”. Waltenberg (2005) ha hallado que el efecto de la extracción social media del alumnado de los centros sobre los resultados estándares de la prueba PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) da cuenta del 10,25% de la desviación en Brasil, en contraste con el 7,7%

Tabla 3: Tasa de Analfabetismo y media de años de estudio de la población de 15 años o más, por color.

Color	1992	2001
Tasa de analfabetismo		
Brasil	17%	12%
Blancos	11%	8%
Negros	26%	18%
Años Medios de Estudio		
Brasil	4,9	6,0
Blancos	5,9	6,9
Negros	3,6	4,7

Fuente: IBGE / PNAD, 1992-2001.

Tabla 4: Ratio de la tasa de analfabetismo de las categorías mencionadas, para la población de 15 años o más.

	1991	2000
Color		
Negro/Blanco	2,37	2,36
Zona		
Rural/Urbana	2,85	2,92
Sexo		
Mujer/hombre	1,02	0,97
Renta		
1 salario-mínimo/más de 10 veces el salario mínimo	14,5	20,6
Edad		
50 años/15 años	1,91	2,16

Fuente: IBGE/Censo Demográfico, 1991-2000.

que es la desviación media atribuida a este factor en el conjunto de los países más desarrollados que componen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Posiblemente, este sesgo es mucho más grave si comparamos Brasil con los países industrializados con una economía más consolidada. El efecto pares, pues, muestra que el monopolio de las ventajas es una realidad en Brasil, donde las ciudades de los ricos y de los pobres apenas tienen algo que ver entre sí. A ello se añade la segregación debida a la polarización de los estudiantes entre las escuelas privadas y las escuelas públicas. Es bien conocido el hecho de que las familias pudientes optan por la escuela secundaria privada para que sus hijos desemboquen en una universidad pública, mientras que los estudiantes más humildes, muchos de ellos estudiantes con “sobre-edad”, acuden a una escuela secundaria pública, no consiguen la nota para entrar en la prestigiosa universidad pública, y acaban abonando las cuotas de las universidades privadas de menor categoría.

Los efectos primarios de la emulación son bien visibles en las robustas correlaciones que

Tabla 5: Proporción (%) del alumnado de 4º curso de *Ensino Fundamental* con una puntuación considerada “muy crítica” o “crítica” en los exámenes de matemática, según el color y la clase económica.

Clase Económica	Blancos (%)	Negros (%)	Negros/Blancos (%)
A	10,30	23,40	2,27
B	25,80	31,40	1,22
C	44,10	48,90	1,11
D	61,80	64,00	1,04
E	78,70	80,60	1,02

Fuente: INPE/SAEB, 2003.

pueden establecerse entre el origen social y étnico de los estudiantes y sus rendimientos académicos. La Tabla 5 detecta dos pirámides paralelas, puesto que los estudiantes vulnerables escasean entre las clases opulentas (de todo color) y proliferan entre las clases carentes (de todo color). Ahora bien, en todos los escalones, los negros tropiezan con más problemas educativos que los blancos. Además, en la clase económica más favorecida se observa un trágico equilibrio entre la prosperidad y la ventaja educativa, puesto que en esta franja la fractura educativa que distancia a los negros de los blancos es mucho mayor que en las demás.

Las correlaciones entre los grupos de ‘color’ y los resultados académicos son notorias en las Tablas 6 y 7. En general, ambas reflejan la desventaja relativa de los negros. En la Tabla 6 los rendimientos escolares imprimen una escisión más profunda a esta categoría social que a otras, puesto que los negros no pobres rinden 3,35 veces más que los negros pobres, mientras que la misma ventaja representa sólo 2,36 veces para los blancos no pobres. La Tabla 7 todavía es más contundente al respecto, ya que la representación de los negros en la sección de estudiantes con un rendimiento óptimo era menor que la de los blancos en todos los cursos considerados en 1992, y esta situación se mantenía en 1999.

A pesar de todo, las dos tablas denotan avances de ambos grupos, entre los cuales es ineludible observar el salto hacia delante que han experimentado los negros en los cursos más avanzados. La Tabla 6, combinada con la Tabla 4, añade algunas precisiones a la influencia de la

Tabla 6: Rendimiento escolar según situación de pobreza y ‘color’. *Ensino Fundamental*.

	1992	1999	Variación 1999/92
No-pobres/pobres			
Total	4,73	3,18	-32,80%
Blancos	3,15	2,36	-25,26%
Negros	4,97	3,35	-32,57%
Blancos/negros			
Total	2,39	1,80	-24,9%
Pobres	2,22	1,72	-22,5%
No-pobres	1,41	1,21	-14,1%

Fuente: IBGE/PNAD – *microdados*, 1992 y 1999.

Tabla 7: Rendimiento escolar “óptimo” según ‘color’.
Enseño Fundamental (en % de alumnos).

	Cursos	Población Total	Blanca	Negra
1992	1	39,8	51,5	28,3
	4	25,9	36,3	15,3
	5	18,8	26,1	9,3
	8	11,1	17,2	4,0
1999	1	53,2	59,9	46,3
	4	37,1	47,8	26,5
	5	29,5	43,1	19,7
	8	20,4	29,2	11,5

Fuente: IBGE/PNAD – *microdados*.

renta sobre los estudios. Si bien en aquella se notaba una polarización educativa entre ricos y pobres, esta brecha social se ha suavizado entre los no pobres y los pobres. Debemos interpretar, por tanto, que los ricos se han alejado del conjunto de la población, no sólo de los pobres. Del mismo modo, la tabla 6 revela que los negros se acercaron a los blancos durante la década anterior, especialmente los negros pobres a los blancos pobres.

En suma, el cuadro resultante muestra una persistencia con matices de las desigualdades educativas. Las clases económicas y las categorías de ‘color’ siguen marcando hondas divisiones educativas, pero la extensión de la enseñanza primaria ha traído consigo una cierta aproximación, más que igualación, entre estos grupos. Este hallazgo de los estudios estadísticos viene a corroborar otras muchas observaciones sobre la reiterada desconexión entre los procesos de expansión educativa y los procesos de igualación (Jonsson; Erikson, 2000). Las razones son claras: que todos los niños tengan una plaza escolar no significa que dispongan de las mismas condiciones para utilizarla, que todos terminen los ciclos inferiores de la escuela no les concede la misma probabilidad de seguir el curso de los ciclos superiores, o bien, que se reduzcan las carencias absolutas de los recursos básicos de la instrucción tampoco implica que se alivien las desigualdades relativas en el acceso a estos recursos.

Algunos efectos secundarios

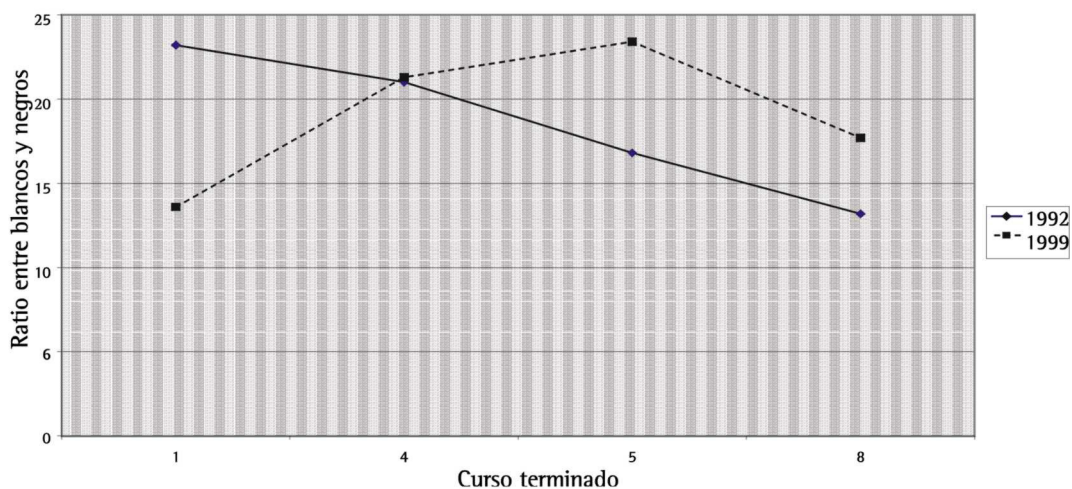
Las decisiones de los estudiantes a menudo reproducen las desigualdades educativas

en las bifurcaciones de los sistemas escolares. En estas situaciones se encuentran ante el dilema de abandonar o de continuar, y en caso de proseguir deben escoger entre los itinerarios académicos que llevan directamente a la universidad y aquellos otros que han adoptado un cariz más profesional. Siguiendo las convenciones de Jonsson y Erikson (2000) y de Erikson *et al.* (2005), podemos decir que este desenlace es un efecto secundario añadido a las causas principales de la desigualdad educativa. En Brasil, las opciones mayoritarias parecen ser cuatro: abandonar, insistir repitiendo curso, matricularse en una escuela profesional, o bien continuar hacia la universidad. Varios datos indican que los efectos secundarios también tienen lugar allí donde se imponen los dilemas sobre la continuidad, sobre todo en las opciones de permanecer en la escuela después de la edad oficial y de matricularse en la universidad.

El Gráfico 3 esboza la tendencia de la “sobre-edad” en el ensino fundamental. Las curvas de 1992 y de 1999 reproducen la ratio de estudiantes blancos, respecto a los estudiantes negros, que seguían su trayectoria académica a las edades previstas por la ley. La pauta no puede ser más clara: si bien en 1992 esta ratio caía en picado después de cuarto curso, en 1999 tomaba el sentido contrario y daba un salto a partir de ese punto, para decaer entre quinto y sexto. Por tanto, el gráfico señala que los progresos de la escolaridad visibles en los datos anteriores respondían más que nada a la decisión de muchos jóvenes para seguir estudiando a pesar de que hubiesen cumplido quince o dieciséis años sin culminar los cursos correspondientes. Todo lleva a suponer que estos jóvenes habían crecido en unos hogares con pocos ingresos, habitaban zonas rurales y eran ‘negros’ según la taxonomía oficial con que ellos mismos se clasificaban en los censos.

La Tabla 8 invita a pensar que las condiciones institucionales ejercían un efecto de mediación sobre esta “sobre-edad”. Si bien en los países de la OCDE los expertos concentran su atención en la ramificación anterior o posterior de

Gráfico 3: Ratio entre blancos y negros sin desfase escolar por curso terminado - Ensino Fundamental.



Fuente: IBGE/PNAD, 1992 y 1999.

la enseñanza secundaria, en Brasil la clave puede radicar simplemente en el volumen de recursos destinados al “ensino fundamental”. Cuando menos, en el N y el NE la “sobre-edad” es mucho más acusada que en el resto del país y el gasto público es notablemente menor. Esta era la pauta en 2004 para la población de diez a catorce años, cuyas escuelas habían sido infradotadas seis años antes, justo antes de su llegada a los primeros cursos. Según parece, en aquellos estados menos favorecidos los niños perseveraban en su empeño por estudiar, a pesar de este inconveniente añadido y de que no hubiesen terminado los cursos al ritmo esperado.

Por otro lado, en promedio apenas un 57% de los niños y niñas que ingresan en el

primer curso de la enseñanza primaria logran concluirla (Inep/MEC, 2004), y aun peor, del grupo inicial tan solo un 37% termina los estudios medios (Ipea, 2005). En consecuencia, los potenciales demandantes de la educación superior únicamente representan un tercio de los jóvenes brasileños que tuvieron acceso a la educación básica a la edad correspondiente. Pero todos no prosiguen su vida académica, ante todo por la necesidad de buscar un trabajo remunerado. En 2004 aproximadamente un 60% del colectivo que se graduó en la enseñanza media tenía veinte años o más, y más de la mitad había cursado estudios nocturnos (Inep/MEC, 2004). Teniendo en cuenta que sus opciones normalmente se cifraban en la oferta

Tabla 8: “Sobre-edad” de la población de 10 a 14 años y gasto público medio al inicio de su ‘ensino fundamental’.

	Sobre- edad media de la población de 10 a 14 años (2004)	Gasto Público medio en ‘ensino fundamental’ (1998, R\$1,00)
Brasil	1,0	668
Norte	1,3	564
Nordeste	1,5	465
Centro-Oeste	0,8	839
Sudeste	0,7	800
Sul	0,6	750

Fuente: IPEA/DISOC y PNAD, 1998-2004.

universitaria disponible para estos mismos horarios, la mayor parte de la cual requiere el pago por la matrícula, es comprensible que menos de la tercera parte de aquellos graduados aspirase a entrar en la universidad.

Además de unas perentorias necesidades económicas, la escasez de plazas universitarias públicas se transforma en otro obstáculo para que los estudiantes de origen social humilde accedan a las carreras universitarias mediante su graduado secundario. Hemos visto su mayor concentración relativa en los cursos nocturnos; pues bien, en 2003 cerca del 75% de los estudiantes que casi no rebasaron el nivel “muy crítico” en el examen de acceso a la universidad procedía de dichos cursos nocturnos. En contrapartida, el 76% de estudiantes que demostró un nivel adecuado se había formado en escuelas privadas, y el 89% ha atendido a clases diurnas (Inep/MEC, 2004). Como en otras variables educativas, los negros también sufrían este desánimo y estos obstáculos académicos y económicos que los blancos.

Conclusión: ¿la escolaridad universal neutraliza la desigualdad?

La Constitución de 1988 universalizó el derecho social a la educación en Brasil, y los gobiernos de los años noventa han garantizado que casi todos los niños y niñas tengan su plaza en la escuela. Sin embargo, a pesar de esta mejoría de las condiciones, las desigualdades educativas han demostrado una sólida persistencia entre las clases sociales, así como entre las mayorías y minorías étnicas. En los hechos, el avance parece haberse traducido en una creciente retención escolar de los adolescentes, que cursan los estudios primarios hasta muy tarde y llegan al final de los secundarios con veinte años. Este desfase es más común cuando el origen social es humilde, aún más si una persona joven forma parte del grupo ‘negro’ según las estadísticas de ‘color’. Actualmente, este colectivo intenta reiteradamente llegar al término de la enseñanza secundaria, pero luego

sólo una mínima proporción opta por seguir sus estudios en la universidad.

¿Por qué se reproduce este sesgo al mismo tiempo que se expande la escolaridad? Aunque sólo podemos responder a base de primeros indicios, estamos en condiciones de señalar tres causas: la segregación escolar, la distancia cultural entre las escuelas y las familias, y los condicionantes que pesan sobre las decisiones de seguir estudiando en la juventud. Gracias a la segregación, las clases pudientes acaparan las mejores condiciones materiales y sociales para el aprendizaje, puesto que no sólo se concentran en las mejores escuelas sino que además a través de ellas frecuentan los círculos sociales donde más informaciones y alicientes van a encontrar sus hijos para marcarse metas académicas a largo plazo. La distancia cultural perjudica los resultados de las clases bajas y de los ‘negros’, puesto que estos grupos van a la escuela por primera vez en su historia familiar, carecen de los recursos para complementar sus materiales escolares, apenas conocen a nadie que pueda orientarles sobre las posibilidades de la escuela, y probablemente encuentran dificultades para desenvolverse en este entorno nuevo. A pesar de estos inconvenientes, algunos jóvenes vuelven a probar cuando han sobrepasado los quince años, y algunos de ellos llegan a la barrera del graduado de enseñanza secundaria. Por el camino, las mismas carencias del sistema educativo y la creciente importancia de las alternativas laborales han impulsado a muchos/as otros al abandono prematuro sin este título.

La teoría de las desigualdades duraderas de Charles Tilly (1998) conceptualiza estos fenómenos como expresiones del acaparamiento de oportunidades y de la emulación, esto es, de dos mecanismos que provocan la prolongación de las desigualdades en el tiempo. El primero opera mediante unas barreras institucionales con las que un grupo monopoliza un recurso y excluye a los demás: a nuestro entender, en Brasil esto es lo que ocurre entre las clases sociales y los grupos étnico-raciales con la

segregación escolar. El segundo consiste en trasladar unas reglas sociales de un contexto social prestigioso a otros ámbitos de la actividad. Entendemos que son muestras de este fenómeno tanto las distancias culturales que se abren entre las escuelas y las familias populares (el currículum escolar se convierte en la vara de medir todas las expresiones culturales) como la polarización entre las decisiones optimistas y las decisiones resignadas de los jóvenes que intentan avanzar en los estudios post-obligatorios (las reglas del juego les desplazan sutilmente en esta carrera). Asimismo, la emulación puede asimismo ser el producto de una política pública, como sería el caso en los programas de activación de los pobres. En cuanto a los rendimientos educativos, observamos que la emulación intencionada tiene lugar en tanto en cuanto las bifurcaciones y las carencias infraestructurales de los sistemas educativos influyen en las decisiones sobre la continuidad de estos estudios post-obligatorios.

La presencia de estos efectos empíricos pone en tela de juicio una expectativa muy arraigada en muchas políticas educativas. Ciertamente, en las grandes comparaciones internacionales ha sido común durante años la hipótesis de que los progresos irían llegando paulatinamente. A medida que se iban llenando las aulas de los cursos inferiores, de acuerdo con este razonamiento, era plausible esperar avances en los cursos superiores, eso sí, una vez hubiese transcurrido el plazo ineludible de la edad. Pero hoy en día los mismos defensores de aquella teoría han introducido el matiz de que la dispersión de los años de estudio en las generaciones adultas acostumbra a dislocar este progreso (Treiman; Ganzebrom; Rijken, 2003), el cual de todos modos es muy desigual e incompleto por las distintas regiones del planeta (UNESCO, 2005). Otra importante precisión con respecto a dicha expectativa ha apuntado que el avance paulatino requiere de unas intervenciones educativas iniciales que ejerzan una discriminación positiva a favor de los pobres.

Nuestras conclusiones desacreditan el pronóstico de un cambio lineal y gradual. Quizá

no sea necesario un terremoto, pero es muy dudoso que la igualación de los sistemas educativos proceda paso a paso a partir de unas primeras acciones puntuales. Al contrario, el acaparamiento de oportunidades y la emulación sólo pueden desactivarse de un modo significativo si en un momento concreto se alteran las relaciones de poder (Tilly, 1998). De hecho, hacia 1990 la aprobación de la Constitución y las reivindicaciones de una oposición muy movilizadora reclamaron las medidas que universalizaron la escolaridad, y con ello neutralizaron el acaparamiento educativo que representaba el analfabetismo masivo de la población de muchos estados (que había estudiado Celso Furtado en el Noroeste).

En Brasil se ha abierto el debate sobre la indefinición de los grupos que deberían ser objeto de una discriminación positiva basada en la taxonomía 'de color' (¿los pretos o todos los negros?, ¿dónde empieza cada categoría?). Desde nuestro punto de vista, este tipo de acciones podría aportar algunas contribuciones positivas, pero la discusión corre el riesgo de eternizarse en un laberinto nominalista sobre las convenciones estadísticas 'de raza y color', si no se tiene en cuenta el enorme calado estructural de estas desigualdades. En nuestra opinión, por ahora el acaparamiento sigue vigente en un sistema fiscal regresivo y en una segregación urbana brutal, pero también en los procesos que refuerzan el agrupamiento de los estudiantes del mismo origen social en las escuelas privadas. Además, la simple expansión de las plazas no erosiona la emulación tendiendo puentes entre las aspiraciones y estilos educativos familiares, de una parte, y las orientaciones y pedagogías escolares, de otra.

Para romper los ciclos del acaparamiento faltan más escuelas de jornada completa, unas reglas de distribución justa del alumnado, y unas instalaciones adecuadas en todos los centros. A su vez, para contrarrestar la emulación falta una formación continua más intensa y exigente del profesorado, una buena dosis de experimentos pedagógicos más participativos, y más becas para

la continuación de los estudios. Todo ello comporta una serie de implicaciones fiscales, presupuestarias, urbanísticas y laborales, además de educativas, que sólo pueden darse si se modifica el equilibrio de poder actual entre las clases sociales y las mayorías y minorías étnicas. En última instancia, en la coyuntura política actual hasta ahora no se ha rearticulado la extensión de los

derechos de ciudadanía con la conciencia social a través de uno de esos 'brotos de colectivización' que han estudiado los especialistas en las políticas sociales y los estados del bienestar (Reis; Moore, 2005). Aquella transformación, parcial pero significativa, que significaron las transiciones democráticas en el Cono Sur ha sido el último cambio de este tipo en su trayectoria histórica reciente.

Referencias bibliográficas

- AGGLETON, P. J.; WHITTY, G. Rebels without a cause? Socialization and subcultural style among the children of the new middle class. **Sociology of Education**, v. 58, p. 60-72.1985.
- BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge.1990.
- _____. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor and Francis. 1996.
- _____; SOLOMON, J. Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 265-279.1999.
- BONAL, X. *et al.* **Apropiacions escolars**. Barcelona: Octaedro. 2004.
- BOUDON, R. **La desigualdad de oportunidades**. Laia: Barcelona. 1983.
- BOURDIEU, P. **La distinction**. Paris: Minuit. 1979.
- _____. **La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minuit. 1989.
- _____. **La misère du monde**. Paris: Seuil. 1993.
- _____; PASSERON, J. C. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit. 1971.
- BREEN, R.; JONSSON, J. O. Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. **Annual Review of Sociology**, v. 31, p. 223-243. 2005.
- ERIKSON, R. *et al.* **On class differentials in educational attainment**. Papers of the National Academy of Sciences, USA. 2005. Disponível em <www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0502433102>. Acessado em abril/2005.
- GAMBETTA, M. **Were they pushed or did they jump?** San Francisco: Westview Press. 1996.
- GOLDTHORPE, J. Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. **British Journal of Sociology**, v. 47, n. 3, p. 481-505. 1996.
- _____. **Problems of meritocracy**. In: Halsey *et al.* Education: culture, economy, society. Oxford: OUP. 1997.
- _____. Rational action theory for sociology. **British Journal of Sociology**, v. 42, n. 9, p. 167-192. 1999.
- INEP/MEC. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio**. Brasília: INEP, 2004.
- IPEA. **Radar social**. Brasília: IPEA. 2005.

- JONSSON, J. O.; ERIKSON, R. Understanding educational inequality: the swedish experience. **L'Année Sociologique**, v. 50, n. 2, p. 345-382. 2000.
- KOWARICZ, L. Social, economic and civil vulnerability in the United States, France and Brazil. **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 29, n. 2, p. 268-282. 2005.
- Mac an GHAIL, M. **The making of men**: masculinities, sexualities and schooling. London: Sage. 1994.
- REIS, E. P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, 2000.
- _____.; MOORE, M. **Elite perceptions of poverty and inequality**. Cape Town and London - New York: CROP/David Phillip and Zed Books. 2005.
- TILLY, Ch. **Durable Inequalities**. Berkeley: University of California Press. 1998
- TREIMAN, D. J.; GANZEBOOM, H.; RIJKEN, S. Educational expansion and educational achievement in comparative perspective. California Center for Population Research On-line Working Papers Series, **Paper...** CCPR-007. 2003. Disponível em <<http://repositories.cdlib.org/ccpr/olwp/ccpr-007-03>>. Acesso em março de 2006.
- OCDE. **Education at a glance**. Disponível em <<http://www.oecd.org>>. Acesso em novembro de 2005.
- _____. **Programme for international student assessment**. 2000-2007. Disponível em <<http://www.oecd.org>>. Acesso em novembro de 2005.
- OECD; UNESCO/UIS. **Literacy skills for the world of tomorrow-further results from PISA 2000**. 2003. Disponível em <www.oecd.org>. Acesso em abril de 2004.
- UNESCO. **Understanding education quality**. EFA Global Monitoring Report. Disponível em <<http://www.unesco.org>>. Acesso em janeiro de 2005.
- WALTENBERG, F. Iniquidade educacional no Brasil: uma avaliação com dados do PISA 2000. **Revista Economia**. v. 6, n. 1, p. 67-118. 2005.
- WILLIS, P. **Learning to labour**. Sussex: Teakfield Ltd. 1979.
- _____. Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. **Interchange on Educational Policy**, v. 12, p. 2-3. 1981.
- WILLMS, J. D.; SOMMERS, M. A. **Resultados escolares en América Latina**: Santiago de Chile and New Brunswick. Disponível em <<http://www.unesco.org>>. Acesso em abril de 2003.

Recibido en 18.03.08

Aprobado en 07.04.09

Rosângela Saldanha Pereira es profesora titular del Departamento de Economía, desde 1993. Pesquisadora: NEPRE/UFMT, Seminari d'Anàlisi de les Polítiques Socials (<http://sapsuab.wordpress.com>); do Grup Interdisciplinari de Polítiques Educatives (www.ub.edu/gipe), Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona. Temas de investigación: desigualdades sociales, desigualdades educativas, mercado de trabajo con respecto al género y a la raza.

Francesco Xavier Rambla es profesor titular del Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona. Coordinador del SAPS (Seminario de Análisis de las Políticas Sociales: <http://sapsuab.wordpress.com>) e investigador del GIPE (Grupo Interdisciplinario sobre Políticas Educativas: <http://www.ub.edu/gipe>). Temas de investigación: relaciones de género, desigualdades sociales, educación y política social. E-mail: xavier.rambla@uab.cat.